Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8670263
Centre d'intérêt: 510

Dussault, Gilles, 1930-.

Individualisation de l'enseignement, progrès continu et succès scolaire / par Gilles Dussault. -- Sainte-foy : INRS-Education, 1983.
14 p. ; 28 cm.

Code: C-107.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Enseignement individualisé * Progression continue * Succès scolaire * Théorie de l'éducation * Système scolaire

Identificateur(s) de nom: SAGE (Projet)

L'auteur expose dans cet entretien les options théoriques sur lesquels se sont appuyés les travaux de recherche et de développement en individualisation de l'enseignement à l'INRS-Education. Personne et société sont les deux pôles entre lesquels les chercheurs ont souhaité maintenir leur pensée en équilibre. Ces deux pôles définissent l'espace du système scolaire. En cet espace, des éléments institutionnels (programmes, école, classe) servent de cadres à l'activité de l'apprenant et de l'enseignant. Mais ces cadres sont eux-mêmes soumis à l'influence de l'apprenant et de l'enseignant et constamment redéfinis ou redessinés par leur activité. Tout le système vise, en même temps qu'il s'y ajuste, au succès scolaire dont sont bénéficiaires la personne et la société.

Type de document: r

EDUQ 8670263

Individualisation de l'enseignement, progrès continu et succès scolaire

par

Gilles Dussault

C-107

INRS-Éducation
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, P.Q.
G1V 1T1

Octobre 1983

EDUQ 8670263

INTRODUCTION

Il est fort téméraire de m'engager à traiter, dans les cadres d'un seul entretien, de thèmes aussi vastes que ceux de "l'individualisation de l'enseignement", du "progrès continu" et du "succès scolaire". Pourtant, puisque cet entretien s'inscrit dans le programme des "conférences INRS", je me dois d'aborder ces thèmes, compte tenu de l'histoire de l'INRS-Éducation et de la mission que ce centre de recherche poursuit depuis plus de dix ans. En effet, comme vous pouvez le lire dans le dépliant d'information que je mets à votre disposition, le personnel de l'INRS-Éducation oeuvre prioritairement, depuis 1972, pour assurer à chaque apprenant une expérience scolaire marquée par le succès et non par l'échec, et adaptée, comme l'ont souhaité les textes officiels depuis la création du ministère de l'Éducation au milieu des années 60, aux besoins, aux aspirations et aux caractéristiques de chaque personne, dans le respect des légitimes attentes de la société.

Le choix qu'a fait l'INRS-Éducation de développer et d'évaluer des alternatives aux régimes pédagogiques actuels relève d'options théoriques, de postulats et d'axiomes qu'il convient d'expliciter. C'est ce que je tenterai de faire dans la première partie de notre entretien.

Mais ces options, postulats et axiomes ne sont pas nécessairement partagés par toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, sont reliés au système d'éducation québécois. Voilà pourquoi je juge primordial de vous donner, dans une seconde partie de l'entretien, l'occasion d'y réagir. Je vous propose donc que l'exposé que je ferai en première partie soit suivi d'une période d'échanges et de questions.

Même si nous arrivions à nous entendre parfaitement sur un ensemble d'options théoriques, de postulats et d'axiomes, il resterait la question de savoir s'il est possible d'opérationnaliser ces positions théoriques (certains diraient cette utopie!) dans la pratique scolaire quotidienne. Pour apporter un élément de réponse à cette question, je vous

proposerai, en troisième partie, si la chose vous intéresse et si vous disposez de temps pour le faire, un bref atelier de travail au cours duquel vous aurez l'occasion d'utiliser quatre ou cinq des quelque trois mille outils que nous avons créés pour faciliter l'individualisation de l'enseignement du français, des mathématiques et de l'anglais langue seconde au second cycle du primaire.

Vous pourriez occuper une quatrième partie du temps dont nous disposons pour donner vos commentaires sur les outils utilisés en atelier, tandis que je me réserverais quelques minutes pour conclure notre entretien.

OPTIONS THÉORIQUES, POSTULATS ET AXIOMES[1]

C'est sous dix titres que je regroupe les options théoriques, postulats et axiomes sur lesquels se sont appuyés nos travaux de recherche et de développement en individualisation de l'enseignement. Ces titres, ce sont: la personne, la société, les programmes, l'école, la classe, l'enseignement, l'apprentissage, l'enseignant, l'apprenant et le succès scolaire.

La personne

Nous affirmons l'unicité de chaque personne humaine: chaque être humain a ses caractéristiques propres, une destinée et une vie qui ne peuvent être identiques à aucune autre.

---

1 Je reprends, dans cette section, des éléments du chapitre 7 de: Dussault, Gilles et Bégin, Yves. SAGE: Un pas vers l'école de demain. INRS-Éducation, Collection Devenir no 4. Sillery: Presses de l'Université du Québec, 1982.

Nous affirmons de même la primauté de la personne humaine: elle transcende les groupes où elle naît et se développe.

Nous soutenons toutefois, en contrepartie, que la personne humaine n'est pas un absolu auquel tout doit être soumis: elle doit apprendre à concilier ses fins avec celles des autres personnes; son droit à l'autonomie ne peut être pleinement conquis ni justement exercé sans la conquête et l'exercice du sens des responsabilités, c'est-à-dire du respect du même droit des autres personnes à l'autonomie.

La société

La société est nécessaire au plein épanouissement des personnes: c'est là sa raison d'être fondamentale.

La société existe pour la personne, et non la personne pour la société. Ce postulat amène à rejeter les idéologies totalitaires qui subordonnent de façon inconditionnelle les personnes à l'impératif du bien de l'État, de la Nation ou de la Société, et à ne reconnaître comme légitimes que les sociétés, états ou nations démocratiques qui, dans la reconnaissance et le respect de l'égalité des personnes, permettent à chacune de celles-ci la poursuite de sa destinée propre.

En contrepartie, nous affirmons qu'aucune société, aussi démocratique soit-elle, ne peut véritablement servir ses membres sans leur imposer des contraintes, sans limiter, en quelque sorte, leur droit à l'autonomie.

Les programmes

Un grand nombre des exigences et des attentes de la société à l'égard des jeunes citoyennes et des jeunes citoyens sont formulées dans

les programmes scolaires. Dans la mesure où les programmes scolaires définissent des objectifs que doit atteindre toute personne qui vit dans une société donnée pour accéder à l'autonomie et assumer ses responsabilités, dans cette même mesure ces programmes sont légitimes.

Parce qu'ils expriment les exigences de la société à son égard, les programmes s'adressent donc d'abord et avant tout à l'élève, qui doit assumer la responsabilité de maîtriser les objectifs qu'ils imposent. Cette perspective est fort différente de celle qui veut que ce soit en premier lieu au professeur qu'il revient de "voir" le programme.

De la légitimité des programmes scolaires ne découle aucunement, nonobstant ce que donne à penser la pratique scolaire courante, l'obligation pour tous les élèves de poursuivre au même moment les mêmes objectifs, avec les mêmes moyens et en y consacrant le même temps.

De la légitimité des programmes ne découle pas non plus la nécessité qu'absolument tous les mêmes objectifs soient imposés à tous les élèves, à tous les niveaux. Au-delà d'un tronc commun dont l'ampleur devrait diminuer au fur et à mesure qu'ont été faits les apprentissages de base, il est pertinent et souhaitable que les programmes (ou la société) offre des options à ses clientèles scolaires, dans le but de tenir compte des besoins et des intérêts individuels. L'on peut même imaginer que l'apprenant, à un niveau donné, puisse avoir la liberté de définir lui-même pour <u>son</u> programme, un certain nombre d'objectifs.

Si les besoins de la société donnent légitimité aux programmes, le respect de la personne justifie l'individualisation des programmes.

<u>L'école</u>

Nous constatons que les sociétés modernes ont créé l'école-institution pour que les objectifs des programmes y soient poursuivis et at-

teints. Nous constatons de même qu'un grand nombre de ces sociétés modernes imposent à tous leurs jeunes citoyennes et citoyens l'obligation de fréquenter, durant une période plus ou moins longue de leur vie, l'école-institution.

Nous reconnaissons, dans les sociétés démocratiques, la légitimité de l'école-institution, publique et obligatoire, et nous nous dissocions ainsi de ceux qui, comme Illich, en prônent l'abolition.

Nous dénonçons deux déviations de l'école-institution dans les sociétés démocratiques. L'une de ces déviations, c'est l'instauration, en période de scolarité obligatoire, d'un régime discriminatoire où les jeunes apprenants sont, dès leur enfance ou leur adolescence, rattachés à une élite scolaire ou noyés dans la masse, en vertu de critères établis par l'école pour masquer son impuissance à remplir sa mission sociale de promotion de la dignité, de la liberté et de l'égalité des personnes. Dire d'une telle déviation qu'elle donne naissance à l'école élitiste est un euphémisme: il serait plus juste de dire qu'elle engendre l'école totalitaire. L'autre déviation est celle de l'école qui succombe au mensonge romantique et ignore, en conséquence, la mission qu'elle a reçue de préparer les personnes à vivre en société. La déviation du mensonge romantique amène l'école à abandonner l'apprenant à ses propres ressources et l'enferme dans un présent qui perd finalement toute consistance, parce qu'il cesse de faire partie d'un projet ou d'une promesse de quelque chose à venir. L'anarchie, l'angoisse et l'ignorance auxquelles risque fort de mener cette école ne valent guère mieux, pour la personne, que l'asservissement de la masse engendrée par l'école qui cultive l'élite.

L'école-institution démocratique, parce qu'obligatoire, ne peut être légitime que si elle se dote des moyens efficaces pour amener la presque totalité des apprenants à la maîtrise des objectifs qu'elle impose.

Nous considérons enfin que l'école partage avec nombre d'autres groupes ou institutions la responsabilité d'éduquer et de socialiser les enfants et les adolescents. La tâche propre de l'école-institution, affirmons-nous, est de permettre aux élèves d'assimiler ce que la société considère être les éléments essentiels de la connaissance et de la culture accumulés par l'humanité depuis les origines de son histoire. Cette tâche propre en est donc une d'instruction et il est excessif de demander à l'école d'assurer avant tout la formation intégrale de l'élève.

La classe

Nous constatons qu'il est commode, pour la gestion et le fonctionnement de l'école, de constituer des groupes-classes.

Nous reconnaissons sans hésitation que le groupe-classe peut être un instrument efficace de socialisation de l'élève.

Mais nous pensons, par contre, que l'appartenance d'un élève à un groupe-classe déterminé est due en bonne partie à des facteurs aléatoires (le fait qu'il soit né à la même époque que ceux avec qui il se retrouve, le fait que ses parents résident dans tel quartier plutôt que dans tel autre, etc.).

Nous pensons qu'en milieu scolaire, en raison des différences individuelles marquées et nombreuses des membres qui les constituent, il est impossible de former des groupes homogènes qui possèdent une certaine stabilité. Le groupe-classe stable pendant 10 mois ne doit son homogénéité apparente qu'à des facteurs organisationnels.

Nous soutenons en conséquence que les apprenants que l'école réunit dans une classe sont des personnes irréductibles au groupe qu'elles constituent et que cette irréductibilité justifie la nécessité d'individualiser l'enseignement.

Nous prétendons enfin qu'il est possible d'individualiser l'enseignement sans détruire ou sans renoncer à maintenir cette micro-société que constitue la classe.

L'apprentissage

L'apprentissage est fondamentalement et ne peut être qu'un phénomène individuel. On peut aider une autre personne à apprendre: on ne peut jamais apprendre pour elle.

On ne peut rigoureusement parler d'apprentissage collectif, sauf en référant à un groupe d'individus dont chacun fait au même moment le même apprentissage. Voilà pourquoi nous évitons de parler et ne proposons pas de définition de "l'individualisation de l'apprentissage".

Bien que le caractère individuel de tout apprentissage soit indéniable, il ne faut pas prendre prétexte de ce fait pour affirmer, comme sembleraient le faire plusieurs tenants de la pédagogie organique, que l'enseignement est un phénomène incompatible avec le phénomène de l'apprentissage significatif.

L'enseignement

Nous définissons l'enseignement comme l'acte par lequel l'on crée des conditions qui facilitent et rendent économique l'apprentissage. L'enseignement n'a donc de signification que dans sa relation de subordination à l'apprentissage.

Comme l'apprentissage est, de sa nature, individuel, le progrès de l'enseignement scolaire est à chercher du côté de son adaptation toujours plus souple à l'apprenant. C'est là la visée profonde de l'individualisation de l'enseignement.

Au risque de paraître simplifier à outrance, nous distinguons, d'une part, l'enseignement magistral et l'enseignement par découverte et, d'autre part, l'enseignement collectif et l'enseignement individualisé.

L'enseignement par découverte fait davantage appel à l'initiative de l'apprenant, laisse davantage libre cours à sa curiosité et à sa capacité d'émerveillement, à sa tendance naturelle à explorer, à son imagination créatrice. Pour sa part, l'enseignement magistral impose le plus souvent contenu et méthode de le traiter. Il vise couramment à la conformité, il télescope les processus historiques de découverte.

L'école n'a pas à choisir entre l'enseignement magistral ou l'enseignement par découverte. Le choix de l'un à l'exclusion de l'autre mènerait à des aberrations: à une conformité excessive et à l'extinction plus ou moins rapide des forces créatrices, si l'on abusait de l'enseignement magistral; à l'esclavage de l'ignorance ou à l'angoisse devant la tâche de réinventer le monde, si l'on abusait de l'enseignement par découverte.

C'est la nature des apprentissages visés qui doit guider le choix du recours à l'enseignement magistral ou à l'enseignement par découverte. Par exemple, est-il possible d'enseigner, de façon magistrale, l'amitié et l'amour, la tristesse émouvante de certains préludes de Chopin? Et par exemple encore, est-il rentable et réaliste de demander à un enfant de (re)découvrir l'alphabet, le système des nombres, la table de MendeleÏev?

Les problèmes que posent le choix et l'équilibre de l'enseignement magistral et de l'enseignement par découverte ne sont pas négligeables, mais il ne sont pas, loin de là, les plus sérieux auxquels l'école-institution fait face. Le défi majeur que l'école contemporaine doit relever, c'est celui de trouver des solutions au problème de l'incompatibilité de l'idéal démocratique qu'elle poursuit et de l'enseignement collectif qu'elle continue de privilégier comme moyen de l'atteindre.

En effet, c'est l'enseignement collectif qui, selon nous, est la cause des plus graves échecs de l'école contemporaine.

Essentiellement, l'enseignement collectif impose à un groupe d'apprenants de poursuivre le même objectif, au même moment, avec les mêmes moyens et au même rythme. Avec les conséquences que l'on connaît et que la recherche contemporaine a dramatiquement mis en relief: l'excellence - ou la maîtrise des objectifs - est le lot d'une minorité, la majorité des élèves étant condamnés à l'avance à la médiocrité ou à l'échec pur et simple. Dominés par l'école qui leur impose non seulement leur destination, mais aussi leur itinéraire, leurs moyens de transport et leur vitesse de croisière, dévalorisés par leur expérience continue de l'échec ou du demi-succès, faut-il s'étonner qu'un grand nombre d'élèves développent très tôt un sentiment d'indifférence ou de mépris envers cette école qui se voudrait pourtant hautement démocratique et libératrice des forces vives des individus?

Depuis plus d'un demi-siècle, la psychologie n'a cessé d'insister sur les différences individuelles. Pourtant, l'école n'a pas encore réussi, sauf exception, à s'adapter à ces différences. En privilégiant de façon presque exclusive l'enseignement collectif, elle agit comme si tous les membres d'un groupe-classe constitué en vertu d'objectifs légitimes de socialisation ou par commodité administrative, avaient, au début et tout au long des neuf ou dix mois qu'ils sont ensemble, la maîtrise des mêmes prérequis, le même rythme d'apprentissage, les mêmes besoins et les mêmes motivations; comme si la destinée de chacun d'eux cessait d'être unique par le seul fait de leur appartenance au groupe-classe.

Pour survivre dans la dignité, l'école devra comprendre qu'en raison des différences individuelles sans cesse renouvelées, l'enseignement collectif ne peut être qu'une mesure d'exception, opportune seulement durant les brefs et rares moments où l'homogénéité d'un groupe d'apprenants est indiscutable. Si et quand on le maintient, il doit être cor-

rigé et complété par des formes plus ou moins élaborées d'enseignement individualisé.

Le véritable défi que doit relever l'école-institution démocratique, c'est de poursuivre sa mission non en renonçant à enseigner, mais en individualisant le plus possible l'enseignement.

Essentiellement, l'enseignement individualisé crée, pour chaque élève, des conditions qui maximisent ses chances de maîtriser les objectifs d'apprentissage poursuivis, des conditions qui tiennent compte de ses acquis préalables et qui lui permettent d'aménager lui-même en bonne partie ses activités d'apprentissage dans l'espace et dans le temps, d'y procéder librement à son rythme propre et d'obtenir facilement, en quantité et en qualité, la rétroaction qui lui est utile. Dans ces conditions, l'élève avancera harmonieusement, sans heurts, sans détours, sans piétinements, sans répétitions inutiles, sans sauts brusques et sans échecs majeurs, sur la route que l'école-institution, les programmes et la société lui demandent de parcourir.

L'enseignant

Comme mandataire de la société, l'enseignant a un rôle essentiel à jouer auprès des apprenants dans la classe. C'est à lui que revient la tâche de faire connaître aux élèves les légitimes exigences de la société et de leur fournir conditions et moyens pour y satisfaire le plus efficacement possible.

Nous nous dissocions ainsi de ceux qui, au nom de la primauté de l'apprentissage significatif, cantonnent l'enseignant dans un rôle d'intervenant discret qui renonce à son plein droit de parole pour se mettre à l'écoute du discours de l'élève. Nous nous dissocions de même de ceux qui n'exigent rien de plus et rien de moins de l'enseignant qu'il se fasse, à la manière du psychothérapeute, le témoin attentif des mouvements intérieurs de l'apprenant.

L'enseignant n'a que faire du mépris dont on l'affuble trop souvent. Il n'a pas à porter tous les blâmes qu'on peut faire à l'école. S'il a le devoir d'adapter son enseignement aux différences individuelles, il a par contre le droit qu'on lui fournisse les outils nécessaires pour le faire. S'il ne dispose, comme c'est trop généralement le cas, que de moyens conçus pour l'enseignement collectif, alors qu'on lui demande d'assurer le progrès continu des élèves, on le met dans une situation analogue à celle où se retrouverait le médecin qui, pour soigner la tuberculose, ne disposerait que du clystère et de la saignée.

C'est bien davantage en termes de moyens disponibles et accessibles pour l'individualisation de l'enseignement qu'en termes d'opposition entre enseignement et apprentissage que se posent aujourd'hui les problèmes de l'école.

L'apprenant

L'apprenant est au coeur de la réalité scolaire. L'école existe pour lui, et non l'inverse.

La reconnaissance de la légitimité de l'école, des programmes et de l'enseignement n'implique pas la reconnaissance d'une inévitable domination du système et des adultes sur l'enfant et sur l'adolescent. Bien au contraire, l'école, les programmes et l'enseignement ne sont véritablement légitimes, en société démocratique, que s'ils favorisent chez l'élève, par et dans les activités d'apprentissage, le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités.

Le succès scolaire

L'enfant à qui la société démocratique impose la fréquentation scolaire et la poursuite des objectifs des programmes a le droit strict,

qui découle de son droit fondamental à l'intégrité personnelle, que l'école respecte son rythme d'apprentissage, tienne compte de ses besoins et de ses intérêts et lui fournisse des moyens adéquats et efficaces pour réussir.

À moins d'ériger l'irrationnalité en politique institutionnelle, les programmes des écoles primaire et secondaire doivent proposer des objectifs que la très grande majorité des élèves peuvent maîtriser. Si un grand nombre des élèves que l'école publique obligatoire accueille, sont condamnés à l'échec ou ne réussissent à atteindre que des demi-succès, il faut de deux choses l'une. Ou bien admettre que les objectifs définis pour l'école et les écoliers par la société sont irréalistes, et dans ce cas ils doivent être révisés pour correspondre à des exigences raisonnables. Ou bien les objectifs définis pour l'école et les écoliers par la société sont réalistes, et dans ce cas l'école et la société ont le devoir de mettre en place une pédagogie du succès et l'obligation de se remettre en question parce qu'elles ne réussissent pas à conduire la plupart des élèves à l'excellence.

Options théoriques: conclusion

Personne et société sont les deux pôles entre lesquels nous avons souhaité maintenir notre pensée en équilibre. Ces deux pôles définissent un espace qu'on peut dire être celui du système scolaire. En cet espace, des éléments institutionnels (programmes, école, classe) servent de cadres à l'activité de l'apprenant et de l'enseignant. Mais ces cadres sont eux-mêmes soumis à l'influence de l'apprenant et de l'enseignant et constamment redéfinis ou redessinés par leur activité. Tout le système vise, en même temps qu'il s'y ajuste, au succès scolaire dont sont bénéficiaires la personne et la société.

ÉCHANGES ET QUESTIONS

La parole est maintenant à vous.

ATELIER: QUATRE UNITÉS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE EN ORTHOGRAPHE D'USAGE

- Brève revue des symboles que l'on trouve sur la première page de chaque unité d'enseignement et d'apprentissage de SAGE-Français.

- Symboles et sigles que l'on retrouve aux pages des unités autres que la première page.

- Distribution des unités d'enseignement et d'apprentissage de même que des instruments d'évaluation portant les numéros 16-495-0, 14-407-0, 15-421-0 et 15-435-0. Chaque groupe de 2 ou 3 participants reçoit soit les outils numérotés 16-495-0, soit les outils numérotés 14-407-0, 15-421-0 et 15-435-0.

- Travail en atelier: -- activités d'apprentissage
  -- instrument d'évaluation
  -- guides d'évaluation.

COMMENTAIRES SUR LES OUTILS UTILISÉS EN ATELIER

La parole est à vous de nouveau.

CONCLUSION

Nous avons la conviction que SAGE, tel que nous l'avons développé, revu et corrigé, malgré les faiblesses qu'on peut encore y déceler, répond à des besoins du milieu. Le système est utilisé dans plus de 150 classes disséminées à travers le Québec: dans la ville même de Québec, sur la côte de Beaupré, à Ste-Foy, à l'Ancienne-Lorette, au Lac St-Jean (Normandin), à Montréal, en banlieue de Montréal (Outremont, Longueuil, Châteauguay, St-Eustache, St-Bruno), à l'Annonciation, au Lac du Cerf, à Mont-Laurier, à LG-2, à Shawinigan, à Victoriaville, à Plessisville. Et j'en oublie. Des classes dites régulières l'ont utilisé et l'utilisent encore; mais aussi des classes à divisions multiples, des classes (au primaire) d'enfants en difficulté d'apprentissage, des groupes d'adolescents en troubles socio-émotifs graves, des groupes-classes du secteur de l'adaptation scolaire au secondaire, des groupes-classes du secteur du professionnel court, des groupes-classes de secondaire I et II réguliers mais qui ont besoin de récupération. Et cela, avec des hauts et des bas, dure depuis 10 ans. Voilà des signes, pensons-nous, qui ne trompent pas et que confirment les centaines de pages des multiples rapports internes et externes d'évaluation du système.